

СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті розкриваються актуальність, зміст, походження і розвиток концепції розвивального навчання.

Освітня галузь нашої держави перебуває в стані реформування. Поряд із підвищенням у нашому суспільстві інтересу до освіти збільшується відчуття її неблагополуччя. Особливо це добре відчувають викладачі вищих навчальних закладів, які констатують зниження рівня підготовки випускників середніх шкіл. Реформа школи не дала відчутних позитивних результатів. Основна проблема в тому, що реформи проводяться без активної участі спеціалістів із методик навчання, педагогіки, психології, без урахування насамперед психологічних закономірностей розвитку особистості. Незважаючи на певні досягнення вищої освіти, вона не стала якіснішою, а випускники вищих навчальних закладів неконкурентноспроможні на європейському ринку праці. У вищій освіті необхідні зміни, яких вимагає процес приєднання України до Болонської конвенції.

Автор статті вважає, що одним із можливих шляхів досягнення якісно вищого рівня освіти може бути широке запровадження в навчальних закладах усіх рівнів системи розвивального навчання, в основі якої лежить дискредитація установки на готові знання, орієнтація не стільки на самі знання, скільки на принципи одержання нових знань. На відміну від традиційної системи освіти це дає можливість сформулювати універсальну здатність особистості до будь-якого виду діяльності.

Л. Виготський зазначав, що відношення навчання і розвитку є найцентральною і основною проблемою психології ... не можуть бути не тільки правильно розв'язані, але й навіть поставлені [1: 374]. Відомі три підходи до розв'язання проблеми співвідношення навчання і розвитку, які виділив В. Давидов [2]. В основі першого – ідея про незалежність розвитку і навчання. Навчання розглядається як винятково зовнішній процес, який узгоджується із ходом розвитку, але сам по собі не бере участі в останньому, нічого в ньому не змінює і швидше використовує досягнення розвитку. Зрозуміло, що розглядувана проблема в рамках цієї теорії просто не ставиться. Прихильниками цього підходу є А. Газел, З. Фройд, Ж. Піаже. Так, Ж. Піаже писав: "Навчання може істотно прискорити або загальмувати інтелектуальний розвиток, але основна лінія останнього визначається внутрішніми, власними законами розвитку – підготовкою, становленням, засвоєнням і подальшим удосконаленням системи логічних операцій" [3: 137]. Вирішальним фактором розвитку він вважав зрівноважування, що полягає в компенсації зовнішніх порушень і приводить до появи нових структур.

Друга теорія стверджує, що навчання і є розвиток, навчання повністю зливається з ним, кожний крок у навчанні відповідає кроку в розвитку. За цією теорією, будь-яке навчання є розвивальним, тому розгляд поставленого питання просто зайвий, оскільки воно не є проблемою. Послідовниками цих поглядів були В. Джеймс, Е. Торндайк.

У третьому підході – розвиток розглядається як незалежний від навчання процес, а саме навчання, у ході якого дитина одержує нові форми поведінки, розуміється як тотожне розвитку. Розвиток готує і сприяє навчанню, а останнє стимулює й рухає вперед розвиток. Отже, розвиток є більш широким поняттям, ніж навчання. Ця теорія розводить процеси навчання і розвитку, разом з тим встановлює їх зв'язок. Названі теорії із деякими модифікаціями існують в сучасній психології, мають під собою обґрунтування практичного й експериментального характеру.

Л. Виготський не погоджувався із жодною з цих теорій і сформулював свою позицію так: "Процеси розвитку не збігаються із процесами навчання, перші із них ідуть слідом за другими, створюючи зони найближчого розвитку" [1:389]. Він відстоює єдність, а не тотожність навчання і розвитку. Хоча навчання і розвиток взаємопов'язані, однак ці процеси ніколи не йдуть рівномірно й паралельно один до одного. Між процесом розвитку та навчання встановлена складна динамічна залежність, яку не можна охопити єдиною залежністю, формулою. Навчання не є розвитком, але за умови правильної організації, воно веде за собою розвиток. Навчання, таким чином, – це внутрішньо необхідний і всезагальний момент у процесі розвитку. "Навчання тільки тоді стає дійсно навчанням, коли воно забігає вперед розвитку...", "...роль навчання в розвитку дитини полягає в тому, що навчання створює зону найближчого розвитку" [1: 449].

Г. Костюк, розв'язуючи цю проблему, вважав, що навчання сприяє розвитку, спираючись на нього. Вплив навчання на розвиток опосередковується віковими та індивідуальними можливостями, зумовлюється не тільки попереднім навчанням, але й рівнем дозрівання, особливостями нервової системи. Умовою нормального розумового розвитку є таке навчання, яке забезпечує глибоке, міцне та свідоме засвоєння навчального матеріалу. Але цей розвиток не зводиться до засвоєння, до простого кількісного накопичення знань, умінь та навичок. "Розумовий розвиток дитини залежить не стільки від навчання, скільки процес навчання від розвитку дитини. Умовою, що сприяє наданню навчанню розвивального характеру є ретельний відбір матеріалу, методи активного навчання, що приводять у дію розумові сили учнів, а це дає можливість самостійно розв'язувати пізнавальні та інші задачі" [4: 137]. Психолог зазначає, що навчання впливає на розвиток передусім своїм змістом. Один і той же зміст по-різному впливає на розвиток залежно від його методів викладання. "Провідна роль навчання в розумовому розвитку учнів підвищується, якщо вони навчаються не тільки знань, а й способів їх одержання, навчаються думати, раціонально працювати з матеріалом, досліджувати" [4: 402].

Завдяки працям Г. Костюка та Л. Виготського було доведено, що провідну роль у психічному розвитку дитини займає навчання. Проте розвивальну функцію може виконувати далеко не будь-яке навчання і до того ж вплив навчання на розвиток залежить від періоду життя людини.

У 30-50-х роках були закладені основи формуючого експерименту як методу розробки проблеми розвивального навчання, у ході якого психологи намагалися розв'язати проблему "переносу". У 60-80-х роках різні аспекти розвивального навчання інтенсивно досліджувались у галузі дошкільного та початкового шкільного навчання дітей із затримками психічного розвитку. Одержані результати дозволили обґрунтувати положення про істотну роль навчання в розвитку, виявити психолого-педагогічні умови розвивального навчання. Дослідження З. Калмикової, І. Лернера, М. Махмурова, Л. Обухова, Н. Якиманської дозволили піддати критиці першу та другу теорії розвитку, водночас вони не виходили за рамки третьої. Для розв'язання проблеми розвивального навчання стало необхідним відшукування таких технологій навчальної діяльності, таких концептуальних засад та методологій, які забезпечували б розвиток, становлення особистості як творця свого власного життя. Завдяки їм ефективно засвоєння знань, умінь та навичок стає не самоціллю (як у традиційній системі навчання), а результатом реалізації нової парадигми розвивальної навчальної діяльності.

Наукового обґрунтовану концепцію розв'язання проблеми запропонували видатні психологи Д. Ельконін і В. Давидов. Нова концепція навчально-виховного процесу полягає в зміні цілей, методів, засобів та організаційних форм навчальної діяльності, тобто усієї структури методичної системи навчання. Так, метою навчально-виховного процесу в школі є забезпечення всіх умов для розвитку, самореалізації, самоактуалізації кожного учня в освітньому середовищі, у якому він є не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності. Засобом реалізації цієї мети є оволодіння учнем уже на початковому етапі навчання певною системою понять, способів навчальної діяльності, які історично та логічно обґрунтовані й лежать в основі дисципліни, предмету, розділу, теми. Учителю при цьому відводиться роль координатора, помічника навчальної діяльності учнів у процесі колективної постановки і розв'язування навчальних задач. Сам навчальний процес набуває форми ділового співробітництва вчителя і учнів, що можливо лише за умови евристичної бесіди.

Такий підхід до організації і проведення навчальної діяльності адекватно відповідає студентському (юнацькому) періоду життя людини, оскільки є сприятливим (сензитивним) для розвитку здібностей, які відповідають провідній діяльності – навчально-професійній. Саме в цей віковий період формуються дослідницькі вміння, здатність будувати свої життєві плани, ідейно-моральні і громадянські якості особистості, стійкий світогляд (наукові, моральні, художні, політичні переконання), відповідні ціннісні орієнтації і серед них мегахотів – потреба у визнанні оточуючими. Завдяки цьому легко дискредитувати традиційну позицію – орієнтацію на готові знання, здійснювати дослідницьку діяльність тим шляхом, яким ішов свого часу вчений.

Психологи доводять, що навчання може "вести за собою" розвиток за умов, якщо воно враховує та спирається на досягнення психічного розвитку, які вже набуті особистістю на час її життя. Цей закон знайшов своє відображення в категоріях сензитивного періоду та зони найближчого розвитку дитини. Так, психолог С. Максименко зазначає: "Якщо зміст та методи навчання як вищої міри формуючих дій відповідають сензитивному періоду, тобто відповідають уже накопиченому досвіду дитини, але випереджають його хоча б на один крок, то таке навчання набуває дійсного сенсу розвивального навчання" [5: 10].

У працях В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Репкіна, О. Дусавицького, С. Максименка розкриті конкретні механізми розвитку вищих психічних функцій особистості в умовах формування навчальної діяльності, сформульовані загальні принципи розвивального навчання. Головною концепцією системи розвивального навчання є положення про те, що засвоєння навчального матеріалу має здійснюватися шляхом самостійної навчальної діяльності, у скороченому "квазі-дослідницькому" вигляді. Реалізація відповідної навчальної технології приводить до формування теоретичного мислення, оскільки є прикладом наукового підходу до розв'язання проблеми [6: 318].

Ідея провідної ролі навчання в розвитку, яке здійснюється у формі спільної діяльності дитини і дорослого, є методологічною основою концепції розвивального навчання Д. Ельконіна і В. Давидова. Це положення можна інтерпретувати і до вузівського навчального процесу як ідею провідної ролі навчально-професійної діяльності в розвитку, яка здійснюється у формі спільної діяльності студентів і вченого (викладача).

Другим методологічним підґрунтям концепції розвивального навчання стала теорія діяльності О. Леонтьєва, яка розглядає особистість у контексті зародження, функціонування і структури психічного відображення в процесі діяльності. Згідно із теорією діяльності визначальною є зовнішня, предметна, практична діяльність, від якої залежать (є похідними) усі види внутрішньої психічної діяльності особистості. На кожній віковій стадії розвитку особистості в теорії діяльності виділений певний вид діяльності, який є визначальним у формуванні і розвитку її нових психічних процесів.

Психологічна теорія засвоєння (теорія поетапного формування розумових дій) П. Гальперіна стала третьою методологічною основою теорії розвивального навчання, згідно із якою було виділено три основні типи орієнтування в завданні. Перший тип: навчання дії за вказаним зразком, без вказівок, як виконувати саму дію. Другий тип орієнтування: даються всі вказівки стосовно виконання завдання, наводиться готовий алгоритм. Третій тип орієнтування навчає аналізу навчальної ситуації, логічним наслідком якого є знаходження способу дії в конкретній ситуації і можливість самостійного складання відповідного алгоритму або правила-орієнтиру розв'язування певного класу задач. Саме при третьому типі засвоєння (орієнтування в завданні) учень чи студент може стати суб'єктом навчальної діяльності, оскільки результатом її є самостійно одержаний новий продукт, нові знання та способи діяльності. Третій тип засвоєння відповідає головному концептуальному положенню розвивального навчання – засвоєння навчального матеріалу має здійснюватися шляхом самостійної навчальної діяльності.

Четвертим методологічним підґрунтям у побудові теоретичної концепції нової парадигми навчальної діяльності стала теорія змістових узагальнень у навчанні, створена В. Давидовим. Вона передбачає побудову навчальних предметів і дисциплін на основі узагальнення, яке є характерним для теоретичного мислення. Змістове узагальнення матеріалу розкриває його сутність і закономірності розвитку. Абстракція і узагальнення змістового типу лежать в основі утворення наукового, теоретичного поняття [6: 318].

Теорія навчальної діяльності є п'ятою методологічною основою концепції розвивального навчання. В. Давидовим були виділені дидактичні принципи побудови навчальних предметів і їх окремих розділів у системі розвивальної освіти.

Усі поняття, які конструюють навчальний предмет і його розділи, повинні засвоюватися шляхом розгляду предметно-матеріальних умов їх походження.

Засвоєння знань загального й абстрактного характеру передують конкретним знанням, – останні повинні бути виведені з перших як із своєї єдиної основи. Цей принцип відповідає вимогам сходження мислення від абстрактного до конкретного.

У процесі вивчення предметно-матеріальних джерел понять потрібно з'ясовувати генетично початковий загальний зв'язок, який визначає зміст і структуру цих понять.

Цей зв'язок необхідно відтворити в особливих предметних, графічних або знакових моделях, які дозволяють вивчити його властивості "в чистому вигляді".

Потрібно спеціально формувати такі предметні дії, завдяки яким суб'єкти навчального процесу зможуть виявити в навчальному матеріалі істотні зв'язки і відношення, інтерпретовані в моделях.

У процесі навчальної діяльності необхідно поступово і своєчасно переходити від предметних дій до їх виконання в розумовому (мислительному) плані [6: 397].

Проведений ретроспективний аналіз проблеми розвивального навчання дає підстави для висновку, що концепція розвивальної освіти стала результатом історичного становлення і розвитку психологічної і педагогічної наук, має ґрунтовне наукове підґрунтя. З метою об'єднання зусиль психологів, педагогів, методистів, учителів-практиків створена Міжнародна асоціація "Розвивального навчання", а з 2000 року діє її українська філія. Зараз система розвивального навчання запроваджується в початкових та середніх класах Одеси, Вінниці, Рівного, Миколаєва, Черкас, Львова, Києва, Харкова. Росія визнала цю систему як одну із трьох основних систем початкової освіти, тобто їй надано державного статусу.

Предметом подальших досліджень автора є проблема реалізації концепції розвивальної освіти в педагогічному ВНЗ, яка досі в науковій, навчально-методичній літературі та вузівській практиці не розглядалася і не досліджувалася. Система розвивальної освіти в педагогічному університеті має свої особливості. По-перше, вона ґрунтується на іншому періоді психічного розвитку особистості, провідною діяльністю якого є навчально-професійна. У зв'язку з цим є потреба в логічному доповненні названих методологічних основ розвивального навчання. По-друге, розвивальне навчання адекватно відповідає студентському періоду життя людини, де є найбільші можливості розвитку завдяки розміщеним сензитивним періодам, які ще недостатньо використовувались у процесі навчання. По-третє, потребують уточнення психолого-педагогічні умови реалізації у ВНЗ розвивального навчання і, перш за все, розв'язання проблеми мотивації, активізації та диференціації навчальної діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1991. – 480 с.
2. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 29
3. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Пиаже Ж. К теории о развитии детского мышления // Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. – М., 1957. – 606 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. Школа, 1989. – 608 с.
5. Максименко С. Д. Пропозиції щодо реалізації "Закону про освіту" // Вісник Харківського Національного університету. – 2000. – №493. – С. 10-13.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

Матеріал надійшов до редакції 14. 09. 2005 р.

Семенец С.П. Система развивающего обучения: ретроспективный анализ.

В статье раскрыты актуальность, происхождение, содержание и развитие концепции развивающего обучения.

Semenets S. P. Educational training system: the retrospective analysis.

The article deals with the topicality, content and development of educational training concept.